

УДК 37.016:82

К ПРОБЛЕМЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ПОНИМАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Смолина А.В.

*ФГБОУ ВПО Сахалинский государственный университет, Южно-Сахалинск
Южно-Сахалинск, Россия, 693008, ул. Ленина, 290, e-mail: rector@sakhgu.ru*

Автор предлагает научно-методическую концепцию содержательных образований диалогического понимания художественного произведения современным читателем-школьником, комплекс которых помогает открывать сложный смысловой мир художественного произведения, обеспечивает ценностное отношение к окружающему миру, формирует высокий уровень социализации. Автор успешно аргументирует способы диалогического общения на каждом этапе урока.

Научная новизна заключается в определении и раскрытии содержания понятий «диалог на уроках литературы», «диалогическое понимание», сопоставлении его с вопросно-ответной формой обучения.

Фундаментом диалогического освоения художественного текста определяется экзистенциальная составляющая, включающая развитие умений через художественный текст понять свой внутренний мир, умение видеть содержание ценностного смысла жизни.

Практическая ценность заключается в возможности использования полученных результатов исследования как научно-методической основы практической деятельности по изучению художественных текстов в школьном литературном образовании.

Ключевые слова: диалог, понимание, диалогическое понимание, диалогическое освоение художественного текста на уроках литературы, герменевтическое пространство урока литературы, читательская рефлексия.

TO THE PROBLEM OF DIALOGICAL UNDERSTANDING OF THE WORK OF ART

Smolina A.V.

*Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk, Yuzhno-Sakhalinsk,
Russia, 693008, Lenina street, 290, e-mail: rector@sakhgu.ru*

The author offers the scientifically-methodical concept of substantial formations of dialogical understanding of a work of art the modern reader-schoolboy which complex helps to open the difficult semantic world of a work of art, provides the valuable relation to world around, forms high level of socialization. The author successfully gives reason for ways of dialogical dialogue at each stage of a lesson.

Scientific novelty consists in definition and disclosing of the maintenance of concepts «dialogue at literature lessons», «dialogical understanding», its comparison to question-answer mode of study.

The base of dialogical development of the art text defines existential component including development of abilities through the art text to understand private world, ability to see the maintenance of valuable meaning of the life.

Practical value consists in possibility of use of the received results of research as scientifically-methodical basis of practical activities on studying of art texts in school literary formation.

Key words: Dialogue, understanding, dialogical understanding, dialogical development of the art text at literature lessons, hermeneutics space of a lesson of the literature, a reader's reflection.

На современном этапе развития научной мысли в образовании заметно активизируется диалогическое обучение, способствующее активному самопознанию и

саморазвитию школьника. Всеобщность диалога как основы взаимопонимания, его значение в освоении бытийного и ценностного смысла художественных текстов обуславливают его роль в литературном образовании и развитии учащегося. Вместе с тем, установка на монолог по-прежнему занимает большое место на современных уроках литературы, что является методологически неверным по отношению к известному тезису М.М. Бахтина об «исходном и неискоренимом диалогизме текста». Поэтому сегодня актуальными становятся вопросы о выявлении роли диалога в структуре урока литературы, его значении в понимании смысла художественного произведения.

Целью исследования является определение специфических особенностей диалогического изучения художественных текстов, позволяющих современному читателю-школьнику понять ценностный смысл литературного произведения.

Для раскрытия содержания обозначенной нами проблемы возникает необходимость рассмотреть такие важные категории, как «диалог», «понимание», и уточнить их смысл применительно к современной теории и практике преподавания литературы.

Диалогические отношения по М.М. Бахтину – это актуальный процесс, обусловленный экзистенциальной открытостью человека к бытию и устремлённостью к свободе и творческому развитию [1].

Диалогическая концепция М. М. Бахтина в конце XX века подтолкнула ученых к переосмыслению традиционных подходов в области гуманитарного образования и сделала его более продуктивным, лично значимым и ценностно направленным.

Современные ученые рассматривают диалог и как метод обучения, и как форму организации учебной деятельности на уроке, и как способ общения в обучении (С.Ю. Курганов, С.П. Лавлинский, Н.Н. Светловская и др.). Изучение научных работ привело нас к выводу о том, что диалогом на уроках литературы можно назвать общение, направленное на деятельностное взаимодействие ученика с миром, автором, самим собой, которое проявляется в потребности переживания, осмысления, оценки, интерпретации художественных произведений.

Заметим, что диалог – не простая, как кажется на первый взгляд, а довольно сложная, наполненная многообразным содержанием, специфически человеческая форма взаимодействия, важнейшее условие понимания. Значит, понять текст – это понять его как слово, которым с нами говорит традиция.

Понимание – способность осмыслять, постигать содержание, смысл, значение чего-нибудь [6, 484].

Понимание, по М.М. Бахтину, включает четыре акта: 1) восприятие текста; 2) узнавание и понимание значения в данном языке; 3) узнавание и понимание в контексте

данной культуры; 4) активное диалогическое понимание [1]. Последний момент особенно важен при понимании художественного текста, который всегда рассчитан на диалогическое общение.

В современном литературоведении содержание понятия «понимание» расширяется. Понимание трактуется как «завершающий этап коммуникации, начинающейся с творческого акта, с авторского самовыражения, с запечатления себя в определенном типе деятельности, в высказывании, в тексте, которые нацелены на передачу мыслей, чувств, целей, информации от коммуникатора к реципиенту» [2, 303]. Одно из последних определений дано Е.А. Цургановой: «понимание – это процесс познания «внутреннего содержания» жизненного факта с помощью внешних фактов, воспринимаемых нашими чувствами... основываясь на анализе процесса понимания, герменевтика утверждает возможность универсального действенного истолкования фактов и стремится ... дать знание, обладающее универсальным значением» [5, 319].

Заметим, что значение термина усложняется: от постижения смысла, значения до изучения человека, изменения его мышления, приобщения к духовному и культурному опыту человечества.

Очевидно, что процесс образования школьника не может сводиться к присвоению общей для всех системы норм и картины мира, к «монологическому» пребыванию в культуре, передаче знаний в готовом виде. Развитие ребенка в современной системе образования должно быть представлено как «самостроение личности» (В.С. Библер, В.И. Тюпа), как самоопределение подрастающего человека в диалоге культурных смыслов. Известный психолог К. Юнг утверждал, что способность человека считаться с мнением других «является основным и совершенно необходимым условием существования любого человеческого сообщества... Ибо в такой степени, в какой он не принимает действительности другого человека, он отказывает в праве на существование «другому» внутри себя, и наоборот» [8, 309]. Иными словами, познание произведения искусства, а через него себя и других, требует диалогического подхода.

Какова роль диалога и его возможности в структуре более полного процесса – в структуре урока литературы?

Пространство урока литературы, строящегося по принципам диалога – пространство герменевтическое, обязательно включающее читательскую рефлексия. С этой точки зрения любая смыслообразующая ситуация в тексте, любое художественное средство могут являться точками рефлексии.

Итак, *первичные читательские впечатления – первый шаг* на пути к диалогу, направленному на понимание художественного текста. Встреча с художественным

произведением должна задеть сознание ученика и побудить к его постижению. Вспомним, что М. Хайдеггер рассматривал произведение искусства не как переживание, а как событие, которое «сшибает с ног» все понятное и привычное. Так вот, удар этот должен поразить, ошеломить, удивить, вызвать у школьника стремление диалогически соотносить свои внутренние переживания, свой жизненный опыт с художественной реальностью произведения. В сознании ученика должны возникнуть вопросы к себе, автору, с целью соотношения понимания своей и авторской позиции. В центре внимания должны оказаться личностные проблемы, решаемые средствами литературы.

Второй шаг – истолкование литературного произведения, то есть объяснение, уяснение сути, смысла того, с чем встретилось, чем оживилось сознание. Истолковать – это означает понять смысл постигаемого текста понятийными средствами. Предметом диалога становится понимание Другого, а не самовыражение на фоне Другого. Каждый читатель-школьник важен и интересен именно тем, что вносит в процесс понимания свое собственное восприятие художественного текста. Из многоголосия разных участников процесса понимания и складывается диалогическое понятие. На этом этапе школьник должен научиться рассматривать художественное произведение «как единый, динамически развивающийся и вместе с тем внутренне завершённый мир» [4, 70].

Литература становится объектом анализа, пытающегося проникнуть внутрь текста и найти в нем глубинную символику, скрытые смыслы, которые не только детерминируют психологию героев, сюжет повествования, но и отражают мир автора, культуру его эпохи. Художественное произведение становится более сложным, многомерным и многослойным, оно уже не вписывается в классические интеллектуальные стратегии понимания. Поэтому школьный анализ литературного текста на уроках-диалогах предполагает взаимодействие аналитического и герменевтического подходов. Наряду с традиционными в методике преподавания литературы приемами школьного литературного анализа (сравнение, устное словесное рисование, домысливание, досказывание и др.), учитель-словесник может использовать такие рефлексивные приемы, как «жизненная правда», «идентификация», «выстраивание гипотезы», прогнозирование, достраивание смысла, конструирование вопроса к себе, рефлексивный мостик, рефлексия-эссе» [7, 127-130]. Такой подход позволяет преодолеть субъективизм выводов и наблюдений и объективировать положения, базирующиеся на рассмотрении образного строя произведения. Таким образом, разговор на уроке ведется не в русле заданной схемы, а в потоке образов, присутствующих в литературном тексте.

Представляемый образ может вызвать в воображении читателя-школьника разнообразные ассоциации, которые являются переходом от случайной к смысловой

связи. Именно эта возможность рождения новых смыслов при помощи тропов должна актуализироваться в процессе понимания.

Понятый и выраженный смысл художественного произведения – часто этого достаточно для учителя-словесника. Ведь при этом все состоялось – встреченная реальность понята и «схвачена», смысл готов к полной развертке своего содержания, осознание достигнутого свидетельствует о глубоком овладении миром изученного текста и его интеллектуально-творческом постижении. Но это еще не все.

Необходим *третий шаг* для освоения художественного произведения школьником – *интерпретация содержания смысла*, порождение новых понятий-следствий. Интерпретация есть рефлексия над пониманием, а понимание есть одна из организованных рефлексии. Чем раньше учитель подведет читателя-школьника к глубокому пониманию, тем богаче будет рефлексия ученика в виде интерпретации. Чем раньше школьники подойдут к глубокой интерпретации, тем богаче будет их понимание. Х.Г. Гадамер писал, что художественный текст «не только пригоден для толкования, но и испытывает хронический недостаток в нем. О хорошем стихотворении никто не скажет, откладывая книгу в сторону: «Я уже знаю его». Наоборот, чем лучше я его узнаю, чем глубже понимаю ... тем больше может мне сказать по-настоящему хорошее стихотворение» [3, 136]. Практически это означает, что при каждом новом прочтении произведения открываются его новые стороны. Таким образом, читатели-школьники оказываются в круговороте «герменевтического круга», где уяснение смысла текста как целого предполагает понимание его частей, а уяснение роли и смысла частей требует понимания смысла целого.

То, что урок-диалог, направленный на понимание, – это особая форма обучения, не сводимая к «вопросно-ответной форме научения» (М.Ю. Лучников), показывает сравнение его структуры со структурой урока, в котором обеспечивается движение всех учащихся к общему для всех познавательному результату как к итогу, однозначному окончанию учебной работы. Назовем вторую форму обучения условно «эвристическим диалогом». Обозначим положения, возможно и не бесспорные (табл. 1).

Таблица 1. Основные компоненты эвристического диалога и диалога, направленного на понимание ценностного смысла художественного произведения

Эвристический диалог	Диалог, направленный на понимание
Индивидуальный акт деятельности	Солидарное взаимодействие

Рацио-чувственный	Чувственно-рациональный
Самовыражение на фоне «Другого»	Понимание «Другого»
Строится по заданному алгоритму	Строится в пространстве образов
Художественное произведение является вехами индивидуальной памяти реципиента	Художественное произведение является вехами коллективной памяти понимающих реципиентов
Внешний диалог	Внутренний диалог «я» с миром
Онтологический разрыв в познании действительности и понимании текста	Рефлексивность как осознание оснований бытия и художественного произведения одновременно
Читатель школьник является адресатом учителя	Читатель-школьник является адресатом автора
Литературный герой является универсальным образцом плохого или примерного поведения	Литературный герой является полноценным участником жизни читателя-школьника
Изучение образа как <i>что</i> он есть	Изучение образа <i>как</i> он себя осуществляет
Поиск однозначного разрешения проблемы	Постоянное самовопрошание, умение находить точки непонимания и точки соприкосновения в диалоге, поиск ответа
Идеальное «Я» как ценностная опора	Разидентификация личности, «Я - Другой».
Неспособность вступить в диалог с авторским сознанием	Умение видеть и вступать в диалог с авторским сознанием
Понимание художественного произведения как конечной данности	Понимание художественного произведения как открытия
Неумение учащихся понимать литературное произведение как духовное общение разных голосов культуры	Нахождение ученика в диалоге культур

Фундаментом диалогического освоения художественного текста учеником является экзистенциальная составляющая, включающая развитие умений через художественный текст понять свой внутренний мир, умение видеть содержание ценностного смысла жизни, открывать осознание взаимосвязанности всего сущего, слышать другие голоса – культуры, природы, истории, своего прошлого и настоящего.

Диалогическое понимание художественного текста – форма взаимодействия между учащимися, автором, самим собой, направленная на погружение в бесконечный культурный контекст и развитие духовной и творческой активности, способствующая постижению художественных смыслов и становления личности читателя-школьника.

Укажем педагогические условия, обеспечивающие становление личности читателя-школьника в процессе диалогического обучения:

1. Знание учителем специфики диалога в структуре урока литературы.
2. Проблематизация содержания методического материала, включаемого в педагогический процесс.
3. Уровень культуры диалога, умение слушать и слышать собеседника.

Истолкование ценностных смыслов художественного произведения на основе диалога позволяет учащимся:

- почувствовать обаяние языка художественного произведения, насладиться своеобразной красотой;
- осмыслить каждый поступок, поведение, стиль и образ жизни;
- сформировать ценностное отношение к окружающим людям и миру;
- обратить накопленный культурный опыт к сегодняшнему дню, к социальной реальности;
- проявить и реализовать творческий потенциал;
- сформировать высокий уровень социализации личности.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Сов. Россия, 1979. – 320 с.
2. Борев Ю.Б. Эстетика. Теория литературы: энциклопедический словарь терминов / Ю.Б. Борев. – М.: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АСТ», 2003. – 575 с.
3. Гадамер Х.Г. Актуальность прекрасного. – М.: Искусство, 1991. – 367 с.
4. Гиршман М.М. Литературное произведение. Теория и практика анализа: учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 160 с.
5. Западное литературоведение XX века: энциклопедия. – Москва: Intrada, 2004. – 560 с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Изд-во «Сов. энциклопедия», 1964. – 900 с.
7. Сосновская И.В. Проблемы анализа художественного произведения на уроках литературы в средних классах: монография / И.В. Сосновская. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2007. – 240 с.
8. Юнг К. Сознательное и бессознательное. – М.; СПб.: Университетская книга – АСТ, 1997. – 537 с.

Рецензенты:

Рублева Л.И., д.ф.н., профессор кафедры русской и зарубежной литературы, проректор по учебной работе ФГБОУ ВПО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.

Табаченко Т.С., д.п.н., декан Института филологии, зав. кафедрой русского языка ФГБОУ ВПО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск.